

Шелковников Виталий Евгеньевич

ИЗМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА УЧИТЕЛЬСТВА В ПЕРИОД СОЦИАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

**22.00.04 - социальная структура, социальные
институты и процессы**

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата социологических наук

Ростов- на -Дону - 2003

Работа выполнена в Институте по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук при Ростовском государственном университете на кафедре социологии политологии и права

Научный руководитель: доктор философских наук, профессор
Волков Юрий Григорьевич

Официальные оппоненты: доктор философских наук, профессор
Маршак Аркадий Львович
доктор социологических наук
Тарасенко Лариса Викторовна

**Ведущая организация - Новочеркасская государственная
мелиоративная академия**

Защита состоится «19» сентября 2003г. в 13 час. на заседании диссертационного совета Д. 212.208.01 по философским и социологическим наукам в Ростовском государственном университете по адресу:
344006, Ростов-на-Дону, Пушкинская 160, ИППК при РГУ, ауд. 34

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке РГУ
(**Пушкинская 148**)

Автореферат разослан «19» августа 2003 года

Ученый секретарь
диссертационного совета



Маринов М.Б.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Сфера образования подвергается социальным трансформациям, структурным, функциональным, институциональным, социокультурным изменениям, коренным образом преобразующим роль, функции и место занятых в данной сфере социального воспроизводства. Реформирование российского общества затронуло главным образом экономические, политические и правовые институты. Предоставление **институционально-правовых** свобод западного **типа**, формирование класса собственников в сфере **экономики**, изменение характера экономической деятельности влияет на социальную стратификацию российского общества и сознание, настроение, ценностные ориентации **миллионов** россиян.

Структурным и институциональным изменениям подвергалась сфера образования, однако организационные, правовые и социальные инновации в этой сфере все-таки вторичны по отношению к социально-экономическим и социально-политическим переменам. Вероятно, целью реформирования выступало и выступает формирование современной рыночной **личности**, ориентированной на адаптацию в современном обществе «риска». Сфере образования придается роль механизма социализации и интеграции в социально-дифференцированное общество, общество неравных социальных статусов и плюрализма духовных и культурных **ценностей**. Новации в сфере образования принесли ощутимые результаты: российская школа **деидеологизировалась**, образовательные практики диверсифицируются, большое внимание уделяется возрастным, социокультурным, этносоциальным характеристикам учащихся. Реальность приобрела самостоятельность выбора учащимся и его родителями конкретного образовательного учреждения, **специализации**, подготовки по индивидуальным программам обучения. В соответствии с целями модернизации образования роль учителя становится основной в процессе перехода к модели «постиндустриального образования», «проблемного обучения», **направленного** на освоение «алгоритма» знания и мобилизацию личностных результатов.

Влияние на преобразовательные процессы определяется находящимися в распоряжении групп **экологическими, политическими**, социальными и культурными ресурсами. В России сложился «треугольник» секторов трансформационного процесса (правящая хозяйственная и политическая **элита**, государственная бюрократия и предпринимательский **слой**)¹. Работникам сферы образования приписываются «исполнительские» функции, так что интеллектуальный и **социоадаптивный** потенциал представителей массовой интеллигенции не востребован. Российские исследователи (З.Т. Голенкова, Ф.Г. Зяткина, Н.М. Римашевская, Т.И. Заславская), отмеча-

¹ **Россия**: Трансформирующееся общество. – М., 2001, с. 98

ют «обнищание» работников сферы **образования**, дифференциацию доходов, властных **ресурсов**, престижа по «отраслевому» и властному спорам. Отнесение работников сферы образования к так называемым «бюджетникам», номинация работников, занятых воспроизводством физического, образовательного, нравственно-духовного потенциала общества, подчеркивает два обстоятельства. Во-первых, зависимость от государственной политики реформирования и, следовательно, государственной **бюрократии**, обладающей распорядительными финансовыми функциями. Во-вторых, неразвитость или утрата социокультурной идентичности в процессе маргинализации профессионального статуса. Категоризация работников сферы образования как «бюджетников» указывает на негативную **солидарность** представителей массовой интеллигенции и ее несамостоятельность в процессе социальных инноваций в образовании.

От позиции работников сферы образования, между тем, зависит управление и поддержка образовательных реформ или «тихий» саботаж, отчуждение от целей и ценностей современного образования. Социальное самочувствие, социальные стратегии работников сферы образования осмыслены в работах О. Шкаратана, В. Радаева, Н. Тихоновой, О. Бондаренко, Л. Гордона в контексте социокультурных изменений российского общества. Новая модель стратификации основывается как на **объективном**, так и субъективном **самосознании**, социальная поляризация воспроизводит не только изолированные социальные **институты**, потребительские и политические **рынки**, но и различные системы социальных и культурных ценностей, моральные кодексы. Система образования выполняет **интегративные** и мобилизационные функции не только в условиях **декомпозиции**, **дезинтегрированности общества**, но и изменения в социальном статусе работников образования. От того, каков состав этого социально-профессионального **слоя**, каковы объективные и субъективные социально-статусные позиции, адаптационные **механизмы**, отношения к проводимым социально-экономическим и образовательным преобразованиям, российская школа может пройти «сценарий имитации перемен», вхождение в постиндустриальную модель или «подвергнуться» эффекту «гибридизации», когда неуправляемость и неопределенность характеризует формирование исключительно гетерогенных структур образования. Социологический анализ изменения социального статуса и **социоадаптационных** позиций работников сферы образования, прежде всего **учительства**, как наиболее массового представителя в сфере образования, представляется теоретически и практически обоснованным.

Степень **разработанности** темы. Современная социальная и социально-экономическая ситуация в России характеризуется социальной поляризацией **общества**, транзитивностью социальных статусов и господством «воображаемых» социальных общностей. К исследованию **социоструктурных** и **социально-статусных изменений работников** сферы образова-

ния **социально-философская** парадигма «профессиональной дифференциации» общества не эффективна. Объективные и субъективные показатели не адекватно распространяются в интерпретациях стабильного и идеологически интегрированного общества.

В теории социальных групп Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертон, Н. Смелзера работники сферы **образования** образуют автономную социальную общность по социально-экономическим (доходы и вид профессиональной деятельности) и социальным (власть, престиж) признакам. В аналитическом определении можно видеть два существенных условия:

а) наличие функциональной взаимозависимости между членами группы; б) появление **социально-экономических** разделений членов группы и иных (прежде всего обучаемых) групп **общества**. Работники сферы образования наделяются статусными **позициями**, т. е. действуют в условиях социального неравенства и в зависимости от осознания социально-профессиональной принадлежности и осознания групповых интересов, **обладают** внутренней социальной сплоченностью (контролем) и могут включаться в борьбу за повышение своего социального статуса.

П.А. Сорокин разработал **социально-стратификационные** критерии: **экономическая**, политическая и профессиональная стратификация. В работах Э. Гидденса, Р. Арона, А. Мендра структурированное неравенство, как неравенство объема социальных **привилегий**, создает условия для **структуризации**, т.е. социальной компетентности **секторов**, «способности понять то, что ожидает по ходу **действия**»². Э. Гидденс устанавливает границы между дискурсивным и практическим сознанием: социальный контроль работников сферы образования ограничивается прогнозируемыми последствиями деятельности. Благодаря теории структуризации «стихийные» спонтанные теневые практики можно рассматривать как условия преобразования системы образования.

Н. Элиас, П. Бурдь, Л. Болгански интерпретируют деятельность работников сферы **образования** в контексте преодоления оппозиции индивидуального **общества**. Согласно Н. Элиасу высшим исследовательским критерием является взаимозависимость: индивид обладает реальными пространствами **выбора**, но эти пространства выбора структурированы формами взаимозависимости, в которые заключены работники сферы образования. Работники сферы образования не обязательно **взаимозависимы**, по конфигурации «не равноправны», предполагают принуждение в виде установления собственных пределов деятельности. Таким **образом**, сфера образования - сфера индивидуального выбора и коллективной детерминированности. П. Бурдь анализирует социальный габитус, социальные структуры субъективности акторов **образования**, как систему устойчивых и переменных **диспозиций**³. Габитус устойчив и самовоспроизводит единство в

² Гидденс Э. **Социология**. - Новосибирск, 1995, с. 112

³ Бурдь П. Практический **смысл**. - С.-Пб., 2001, с. 102

зависимости от законных конституционных позиций и накопленного опыта внутри разных полей деятельности (политика, **образование**, культура). Образование – это поле борьбы, в котором сталкиваются различные силы, чтобы сохранить или увеличить социальный капитал. Работники сферы образования втянуты в классический конфликт обладателей «экономического» и «символического» капиталов, бизнесменов и интеллектуалов. Только включением в официальную социальную парадигму, интегрированием собственных интересов работники сферы образования осуществляют **официализацию** своего господствующего места в социальной иерархии над **учащимися**, как обладатели легитимного культурного капитала. По Л. Болтански существование группы зависит от **деятелей**, способных выбрать из числа социальных конфликтов такие, что могли быть вынесены на уровень коллективных требований.

В исследованиях У. Бека, А. Этциони, М. Кастельса, Р. Инглгарта рассматривается процесс изменения ценностных ориентации, превалирование ценностей «качества жизни». Постиндустриальные ценностные ориентации характеризуют работника сферы образования, для которого взаимосвязь системы ценностей и социально-экономического статуса основывается на акценте «интересной работы» и повышении статуса (престижа) или дохода. Статус и качество жизни способствует ощущению большей социальной безопасности, благосостояния и социальной защищенности. У. Бек **придерживается**, казалось бы, оппозиции **риска**, но и в его настроениях путь к «другому модерну» связан с профессиональной **самокритикой**, высокой социальной активностью и отказом от стратегии материального успеха. **Индивидуализация** социального **неравенства**, когда индивид относит ухудшение социальных позиций за счет собственной **судьбы**, не может обусловить появление новых нетрадиционных классов, формирование «иерархий» в условиях парадоксального положения и повышения ценности образования. Работникам сферы образования недостаточно «аттестации», документа о праве на образовательную деятельность, возникают различия и по развитию **социоадаптивных** качеств (умение держаться, связи, способность к перемене **деятельности**, профессиональная переподготовка), которые выходят за пределы описанной М. Вебером функциональной принадлежности.

Принцип структурно-функционального анализа плодотворно развивается в работах российских ученых Д.Л. Константиновского, З.Т. Голенковой, Л.И. Щербаковой, Ж.Т. Тощенко, И.И. Камынина. На исследование процессов «сближения» работников сферы образования с «базовым» слоем направлены исследовательские усилия Т.И. Заславской, М.Н. Руткевича, Г.В. Осипова, Е.А. Ануфриева, В.А. Чуланова.

Проблемы экономической идентичности работников сферы образования признаются в работах М.А. Шабановой, С.Г. Кирдиной, Р.В. Рывкиной, М.Ф. Черныша. Социологические выводы о множественности форм

социальной **дифференциации**, обретении «должных доходов» участниками в теневом рынке **труда**, способствуют категоризации работников сферы образования как группы «выживания» или перемен профессий». **Социокультурная** идентичность анализируется В.Л. Ядовым, П.М. Козыревой, С.С. Фроловым, что расширяет возможности включения работников сферы образования в секторы трансформационного **процесса**, обозначает пределы **социально-инновационной** деятельности. Состояние, тенденции изменения и возможные перспективы реформы школы, положения учительства в ходе социальных трансформаций 90- годов подвергаются социологическому анализу в работах И.В. Бестужева-Лада,

Г.И. Герасимова, Г.С.Денисовой, В.И. Добренкова, Э.Д.Днепров, Д.Л.Константиновского, В.Я.Нечаева, А.А.Терентьева, Ю.А. Чеботарева, Ф.Э Шереги, С.Е. Шишова.

Социально-конструктивистский подход реализуется И.В. Мостовой, А.Г. Здравомысловым, Н.А. Шматко, Я.Л. Эйдельманом. Исследовательский акцент делается на способности массовой интеллигенции к коллективным **практикам**, политическому и символическому представительству. Отсутствие национального **представительства**, юридически слабое оформление предоставления помощи, вынуждает обращаться к **премордиальным** (историческим) **коллективным идентичностям**. Работники сферы образования солидаризируются в группы «обиженных», что существенно снижает их возможности действовать на основе общего интереса и гражданского сознания. «**Доверители**» благодаря субстанции «самопомощи» и «присвоения права» воспринимаются, становятся и выражаются как группа, наделенная сходными качествами дезориентации и не готовятся к борьбе за сохранение или развитие своей социальной позиции. Соединение доминирующих подходов проявляется в работах И.А. Волгина, Р.Х. Бурганова, В.Г. Немировского, Н.Е. Покровского, что вызывает неоднозначную оценку: с одной стороны **анализируется** стратегия подчинения, связанная с неразвитостью форм социальной самозащиты и оказания системного давления на государственные **структуры**, с другой - предлагается выдержанная в духе социальной утопии стратегия согласия с «привилегированными слоями», открытия альтернативы современному экономическому редукционизму и неолиберализму. Исходя из собственных более скрытых исследовательских **целей**, можно сказать, что образовался исследовательский «зазор» между анализом институционных умений образования и изучением социального статуса работников сферы образования, что делает обоснованным выбор темы диссертационного исследования.

Объектом исследования выступает **учительство**- работники сферы образования как **социально-профессиональная** и социокультурная группа с объективными и субъективными социальными показателями.

Предметом исследования является динамика изменения **социального** статуса учительства- работников сферы образования в условиях социальной трансформации российского общества.

Цель диссертационного исследования состоит в анализе **социоструктурных** изменений работников сферы образования и определении социального статуса учительства в социальном **пространстве** реформируемого российского общества. **Данная** исследовательская цель обусловила постановку следующих **исследовательских задач**:

- на основе социально-стратификационного подхода охарактеризовано место работников сферы образования в модернизирующемся обществе;
- рассмотреть работников сферы **образования**, как «воображаемое» мобилизованное сообщество в рамках **деятельно-коллективистского** подхода;
- выявить **социоструктурные** изменения учительства в процессе социальной дифференциации российского общества;
- охарактеризовать **социально-статусные** позиции работников сферы образования в контексте «восходящей» и «нисходящей» социальной мобильности;
- исследовать адаптационный потенциал и адаптационные стратегии учительства в условиях дефицита групповых социальных ресурсов.

Проблемная область исследования охватывает понятия социальной стратификации, социальной дифференциации, личностных и групповых социальных ресурсов, социального **пространства**, социального капитала, адаптационного потенциала и адаптационных стратегий.

Научная новизна состоит в следующем:

- на основе социально-стратификационного подхода определено значение работников сферы образования в модернизируемом обществе;
- определены позиции работников сферы образования как «доверителей» и «деятелей» в рамках деятельно-коллективистского подхода;
- сделан вывод о **социально-возрастной**, социально-профессиональной и социокультурной дифференциации внутри структуры работников сферы образования;
- показано, что соотношение **социально-статусных** позиций учительства- работников сферы образования определяются объективными социально-экономическими ограничителями и субъективными диспозициями в процессе установления социального выбора;
- проанализирован адаптационный потенциал и квалифицированы адаптационные стратегии учительства, целью которых является активное взаимодействие с внешней **социальной** средой.

В соответствии с этим **на защиту выносятся положения**:

1. Работники сферы образования в условиях модернизации общества, влияния образования на секуляризацию общественных настроений и формирование новых **социально-профессиональных групп**, выполняет роль акторов социальной модернизации. Так как образование является механизмом социальной **мобильности**, а образовательный статус характеризует профессиональные, имущественные и идентификационные стремления индивидов, работникам сферы образования приписывается статус **воспроизводства** дескриптивных статусов, осознание поддержки в отношении социальных перемен.

2. В контексте **деятельностно-коллективистского** подхода работники сферы образования связаны с использованием символического капитала в конкуренции с обладателями экономического и политического капиталов; **представленность** работников сферы образования зависит от «деятелей», социально-политических сил в структуре работников сферы образования и мобилизационных и интеллектуальных (рефлексивных) потенциалов «доверителей», способных делегировать реализацию своих интересов «деятелям». Социальные **позиции**, объективированные институтом образования отличаются от **позиций**, объективированных работниками сферы образования, как устойчивой общности обладателей символического капитала: конкурентная борьба в образовательном поле принуждает участвовать в политических инвестициях и реализации жизненных стратегий.

3. Социальные трансформации в российском обществе, которые близки к состоянию «динамического хаоса», оказывают влияние на **социоструктурные** изменения работников сферы образования, социально-миграционного разрыва и уровня доходов. Межгенерационный разрыв нарушает профессиональное воспроизводство в сфере образования: **прагматизация** ценностей современного образования способствует вытеснению слоя «идеалистов», «наставников», «учителей», ослаблению социального контроля и нормативного порядка. Сужение воспроизводства социального и профессионального потенциала работников сферы образования влияет на увеличение доли работников пенсионных и предпенсионных возрастов. Низкий уровень доходов, зачисление сферы образования в разряд **дискриминируемых**, **депривация** закрепляют доминирование работников с ориентацией на «выживание», административно-контрольную систему социальных льгот. Ухудшение профессиональных и инновационных качеств учительства связано с переходом в систему образования представителей других групп интеллигенции по вынужденной перемене **профессии**, уходом представителей инновационного слоя в элитное образование или предпринимательский сектор.

4. **Социально-статусные** позиции работников образования изменяются дифференцированно: общая степень статусных показателей (**доход**, **престиж**, доступ к властным **ресурсам**, социокультурные ориентации) **про-**

является в превращении работников образования из учителя, представителя «среднего класса» советского периода в представителя периферийной отрасли, близкого к базовому слою. Субъективно работники образования относятся к среднему классу в силу инерционности социальных позиций и остаточного социального ресурса (материального, образовательного, символического). По мере растраты социального ресурса, ценностные ориентации вступают в противоречие с предписанным статусом работника интеллектуального труда.

5. Адаптационные стратегии учительства характеризуются стремлением сохранить социальные позиции: уход в «оборону» определяет жизненное функционирование в рамках государственного гарантирования **службы, работы**, стабильного дохода и престижа, нацеливает на «негативную социальную мобилизацию и исключение из процессов адаптации к дифференциации и «диверсификации» образования. Активные адаптационные стратегии связаны с формированием сектора «престижного» инновационного образования, переменной **профессии**, реализацией проектов опережающего образования. Гетерогенность работников образования, как **социально-профессиональной группы**, затрудняет интеграцию работников образования в систему **социоэкономических** и социокультурных институтов нестабильного российского общества. Адаптационный потенциал работников образования исчезает в традиционных адаптационных стратегиях «старания» и «проигрывания» и требует воспроизводства через **формирование дифференцированной**, комплиментарной системы образования. Не менее важной характеристикой является доминирование современного типа (профессиональная компетентность, готовность к смене образовательной парадигмы, социальная самостоятельность).

Теоретико-методологической основой исследования являются принципы **структурно-функционального** анализа Т. Парсонса, социальной стратификации П. Сорокина, социального конструирования П. Бурдье, Э. Гидденса, Л. Болтански.

В качестве исследовательского инструментария используется модель «российских трансформаций» В.А. Ядова, «воспроизводства социальной дифференциации в образовании» Д.Л. Константиновского, положений социальной **метаигры** И.В. Мостовой и дезинтеграции З.Т. Голенковой и Е.Д. Игитханян. В диссертационном исследовании предпочтение отдается аналитическому и релятивистскому определениям социальных позиций в зависимости от исследовательской **ситуации**, что отвечает принципам системности С.С. Фролова.

Научно-практическая значимость определяется тем, что сформированные в диссертации положения и выводы могут быть использованы в формировании и реализации политики в сфере образования региональных и муниципальных органов власти, а также в системе высшего образования

при чтении общего курса социологии и спецкурсов по социологии образования и социологии управления.

Апробация результатов исследования. Основные положения и выводы диссертационного исследования докладывались и обсуждались на Всероссийской конференции « Пути формирования гражданского общества в **полиэтническом** Южно- российском регионе» (Ростов **н/Д**, 2001), на **внутривузовских** научных конференциях в 2000- 2003 **г.г.** Материалы исследования отражены в научных **публикациях**, общим объемом 3,6 п.л.

Структура **работы**. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, пяти параграфов, заключения и списка литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **«Введении»** обосновывается актуальность темы исследования, формируются его цели и **задачи**, раскрывается степень разработанности **проблемы**, определяются теоретические и методологические основы авторского **анализа**, излагаются основные **положения**, выносимые на защиту, тезисы научной **новизны**, теоретическая и практическая значимость **работы**, ее апробация.

Глава **1. «Теоретико-** методологические подходы к исследованию социального статуса учительства» состоит из двух параграфов.

В параграфе 1.1. « Социальный статус работника образования в **социально-** стратификационной модели» дается анализ отличительных особенностей социального статуса и функций работников образования.

Термин «социальная стратификация» был введен в оборот американским социологом П. **Сорокиным**. **Стратификация** понимается как упорядочение социальных групп в социальном пространстве, выстраивание иерархий социальных групп. Общество нуждается в росте работников **образования**, с **тем**, чтобы сохранить упорядоченность социальной структуры. Функции работника образования - в воспитании социально **лояльных личностей**, приверженности механизмам официальной, социальной **мобильности** и **предсказуемости**, стабильности в **отношениях** с общественными институтами.

Важно положение Сорокина о стабилизирующей **роли** образования в период социальных преобразований: образовательный статус является «помехой» неограниченной социальной **мобильности**, а работники **образования** - единственной контролирующей группой в период «социального хаоса». Отсутствие **собственности**, властных амбиций перемещают социальный интерес работника образования в сферу **престижа**, **воздания** уважения со стороны **общества**. П. Сорокин характеризует работника образования, как «идеалистический» **тип**, который вносит культурные ценности в поведенческие установки и менталитет обучаемых.

П. Сорокин **определяет** социальный класс как «общность людей, расположенных близкими позициями в отношениях экономических, политических и профессиональных **статусов**». ⁴ Так как у работников образования профессиональный статус выше экономического и политического **статуса**, функционализм относит их к «свободным профессиям» в отличие от лиц «формально свободного труда» (рабочих).

Сосредоточение на профессиональной **стратификации**, как мощном, легитимном и доступном механизме социальной мобильности, вынуждает работника образования искать опору в собственном «слое» и государстве. Сорокин отмечает уязвимость педагога от политики в образовании. Разгосударствление образования означает и кризис профессиональной идентичности работников **образования**.

Образование, по мысли Т. Парсонса, представляет альтернативу рыночной **конкуренции**. ⁵ Т. Парсонс выделяет образование как подсистему **социетального** общества: работник образования, благодаря престижу, уровню образования и **квалификации**, «компенсирует» недостаток доходов и доступа к власти. В обществе с доминирующей ориентацией на образование, «качество» образования в статусе человека имеет относительно большее значение, по сравнению с тем, что он «**делает**» ⁶. Функционализм, таким образом, признает образование как эффективный легитимный способ относительной бесклассовости в классовом обществе. Т. Парсонс отмечает, что образование конкурирует с механизмом социального наследования, **аскриптивными** статусами: правящая элита поддерживает свое высокое положение посредством профессиональных достижений, а не исключительно семейной принадлежности.

Для функционализма именно владение работниками образования ресурсов на социальную мобильность делает их статусными позиции влияния и **референтными**, обоснованными в претензии на роль «ядра» среднего класса. М. Вебер трактовал социальный статус как **престиж**, признание и уважение его **личности**. ⁷ Но если работники образования подвергаются нисходящей социальной мобильности, падает как престиж работника **образования**, так и социальная значимость образования. М. Вебер характеризует возможности работника получить меньше или больше блага исключительно от того, насколько ценятся образовательные услуги. Функционализм предполагает, что работники образования воспроизводят в процессе обучения «конформное большинство» и «активное меньшинство». Работники образования через школу и поддержку власти внедряют веру в новые социальные **институты**, новый нормативный порядок.

⁴ Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. - М., 1992, с. 359

⁵ Парсонс Т. Система современных обществ. - М., 1996, с. 130

⁶ Парсонс Т. Структура социального действия - М., 2000, с. 621

⁷ Американская социология: Перспективы. Проблемы. Методы, - М., 1972, с. 180

Социально-стратификационная модель характеризуется структурализмом, принятием в первую очередь **объективно** экономических и политических параметров воспроизводства в социальном взаимодействии независимых от работников образования, правил и норм в отношениях с другими группами.

В параграфе 1.2 » **Деятельностно-активистский** подход в оценке и анализе социального статуса **учительства** рассматривается учительство как «воображаемое» мобилизованное **сообщество**.

Деятельностный подход призывает рассматривать учителя самостоятельным субъектом общественного **процесса**, но «внутренний мир индивида» представляется **вторичным** от структур и закономерностей внешнего **мира**, т.е. деятельность выводится из структурных ограничений и фатализма внешнего мира. **Деятельностно-активистский** подход выявляет специфику социальных диспозиций работников образования.

Работники образования могут характеризоваться организационным и мобилизационными **потенциалами**. В социальном пространстве конструируются социальные позиции «воображаемых» групп. Единство сознания конструирующего аспекта (А. Турен) является условием единства групп. Работники образования группируются на основе профессиональной или социокультурной идентификации.

Работники **образования**, согласно **деятельностному** подходу, являются сектором собственных социальных **позиций**, предлагают обществу образовательные **услуги**, создают агентов обучения. Работники образования определяют статусные позиции через обладание и использование символического капитала, который распределяется неравномерно, накапливается в «центре», нестабилен и дефицитен на периферии.

Поле экономического давления навязывает акторам образования свои правила игры, но они в состоянии действовать самостоятельно, если устанавливаются границы разделения полей. Маргинализация социальных состояний актуализирует комплексы **идентификации:** а) заявочный; б) демонстрационный; в) имитационный.

К **заявочному** относятся действия работников образования, следующие логике включения (массовые акции, участие в трехсторонних комиссиях). Демонстративным можно назвать **«пролонгированность»** статуса (низкая заработная плата и готовность к обострению реформаторского курса). Доминирует имитационный комплекс. Работники образования оказались слоем, примыкающим к так называемым «воображаемым общностям»: воображаемый нормативный статус оказывает большее влияние на поведение индивида по сравнению с реальным имущественным, профессиональным и функциональным статусами. Интересы работников образования как **социопрофессиональной** группы могут оказаться не соответствующими **разнородной**, состоящей из «воображаемых» и **«девиантных»** субгрупп, **агрегации**. Работники образования осознают свою групповую

идентичность в сравнении с социальными позициями других социальных групп и слоев. В российском обществе так называемое «естественное» регулирование социальных отношений формирует **второстепенность** позиций работников образования. «В борьбе за право легитимного видения мира»⁸ работники образования не имеют политического и символического представительства, не имеют символического **капитала**, опыта борьбы за свои гражданские, социальные и профессиональные права. Адаптация работников образования к изменившимся **социально-экономическим** условиям исходит из подчинения интересов образования интересам выживания. Символический капитал работников образования «экспроприирован» без эквивалентного возмещения экономического капитала: их перестают уважать в **обществе**, они не могут повысить свой авторитет умеренным благополучием. Если девальвируется статус образования, теряется и личностная мотивация работников образования. Для того, чтобы работники образования стали конструктивной социальной **системой**, их интерес может быть **сформулирован**, как общественный интерес. Мобилизация работников образования на защиту **собственного** профессионального интереса вызывает ответную реакцию **общества**, потому что сохранение социального статуса может быть дистанцировано от задач реформирования образования или сохранения его прежних традиций. Статусные позиции в **деятельностном** подходе связаны с субъективными **параметрами**, жизненными стратегиями и характеристиками активности человека. Российские работники образования указывают на состояние неопределенности и «непрогнозируемое ухудшение». В конструировании социальных позиций работников образования **аскриптивные** характеристики превалируют над **достижительными**. Работники образования постепенно, но неизменно **превращаются** в группу «застойной бедности», у которой вырваться из зависимого состояния шансов практически нет. Только **10-15%** работников образования могут практически повысить свой доход за счет повышения **профессиональной мобильности**.⁹ Действуют экономические (структурные) ограничители **социальной** активности: застойная бедность воспроизводит **внутриориентированность** в систему административного подчинения. Работникам образования часто вменяется в обязанность содействие **власти**, ее поддержка на выборах и прохода деятелей правящего политического класса.

В контексте **деятельностно-коллективистского** подхода работники сферы образования связаны с использованием символического капитала в конкуренции с обладателями экономического и политического капиталов; **представленность** работников сферы образования зависит от «деятелей», **социально-политических** сил в структуре работников сферы образования и **мобилизационных** и интеллектуальных (рефлексивных) потенциалов «до-

⁸ Бурдые П. Социология политики. — М., 1993, с. 71

⁹ Глазьев С.Ю., Кара-Мурза С.Г., Батчиков С.А. Белая книга. Экономические реформы в России 1991-2001 гг. — М., 2002, с.100

верителей», способных делегировать **реализацию** своих интересов «деятелям».

Работники образования, которые в западной стратификационной модели относятся к «среднему классу» и в советский период могли быть квалифицированы как «средний **протокласс**», подвержены внутренней социальной и профессиональной дифференциации: **субэлита**, специалисты, массовые педагоги (**учительство**). Если для первых двух субъектов характерны перемены **профессий**, жизненных стратегий и умеренный мобилизационный **потенциал**, то для массового учительства характерно приближение к базовому слою российского **общества**, использование **депривации** как рассогласованности предполагаемого и реального социальных статусов.

Глава 2 «Социальный статус учительства в процессе **социальной трансформации**» посвящена анализу жизненных позиций и ролевой структуре сферы образования.

В параграфе § 2.1. «Учительство в процессе социальной дифференциации российского общества» анализируется, что социальная дифференциация российского образования, несмотря на **«некристаллизованность»** социальных позиций и **броуново движение**, характеризуется существованием элиты (8-10% населения), базисным слоем (60-70%) и социального дна (20-30%). Работники образования не могут претендовать на роль субэлиты или перспективного класса, по определению З.Т. Голенковой.¹⁰ Большинству работников образования предстоит интеграция в базовый слой российского общества: образ жизни, контингент обучаемых воспроизводят низкие социальные позиции в иерархии социального пространства. Меньшая часть работников образования, занятая в управленческой сфере и элитном образовании, занимает **позиции**, близкие к субэлите по социокультурным и социальным показателям.

Должностной статус работников образования лишен экономических и финансовых распорядительных функций. Работники образования являются носителями традиционных **ценностей**, но их влияние на другие социальные слои ограничено. Работники образования находятся в состоянии расставания с прежним учительским статусом (63% полагает, что возможно учителя - общественные авторитеты ушли в прошлое). В самореференции работников образования они характеризуются как группа «социально обездоленных». Среди работников сферы образования распространены ностальгические настроения: 44% полагают, что раньше, в советский период работнику образования жилось лучше. Значительная часть работников образования полагает, что в ближайшее время в их положении не произойдет **улучшений**, а 34% является пессимистами - ожидают ухудшения. Виновниками бедственного положения работников образования **назы-**

¹⁰ Россия: Трансформирующееся общество. – М., 2001, с. 99

ваются: а) общий экономический и духовный кризис **российского общества**; б) недальновидная политика правительства; в) приватизация народного богатства «кучкой олигархов»; г) социальная несправедливость. 48% респондентов признают достижения **реформ**, но для большинства (72%) отсутствует доступ к этим достижениям в силу «обреченности» образования и непрестижности профессии. Таким образом, работники образования по самореформации относят себя к базисному слою, который объединяет **россиян**, живущих на социальный минимум и больше проигравших от реформ.

Если в рациональном рынке труда образованию предоставляется роль института социальной мобильности, российский монополизированный рынок определяет социально-дифференцирующую роль института образования.

Возникающая **внутрипрофессиональная** дифференциация приводит к четырехкратному различию в системе оплаты учителей муниципального и коммерческого сегментов образования. Хотя дифференциация не достигла степени «расслоения», когда возникает класс «бедных» и «богатых» работников образования, но возникает различие мотивации профессиональной деятельности. Для работников муниципальной сферы характерна «инерционность», для «коммерсантов» - перевод образования на «деловую основу», взаимосвязь между качеством обучения и оплатой **труда**. В первой ситуации приоритет отдается **аскриптивности** статуса и работник образования заинтересован в гарантиях **статуса**, во втором - работник образования нацеливается на постоянность перемен и определенный профессиональный риск.

По субъективным показателям для работников образования характерен корпоративизм, осознание принадлежности к сословию «распорядителей знания и полномочий», но объективным - принадлежность к базовому слою. Работники образования оказались **вне** поддержки и опеки государства, их статус по наставничеству снизился. Только 10-12% попали в разряд «счастливчиков», связанных с **рыночными** структурами. Из отраслевой общности работники образования превращаются в слой «наемных интеллектуалов», для которых зависимость от спроса на рынке образования и экономического капитала является очевидной.

Процесс формирования работников **образования**, как социально-профессиональной **группы**, не завершился, ее структурный облик не определен¹¹. **Профессионально-должностная** стратификация советского периода не уступила место социально-профессиональной стратификации.

Работники образования стали «административно зависимой» группой и соответственно уменьшился **модеризационный** потенциал образования. Социальная дифференциация выявляет **демодернизацию образова-**

¹¹ Шербакова Л.И. Наемные работники в России: опыт социологического анализа. - Ростов-на-Дону, 2001, с. 59

ния, ее превращение в рабочий **сектор**. Ярko проявляется противоречивость социальной позиции учителей, связанная с рыночным конформизмом, традиционной поддержкой курса власти и фрустрацией на личном уровне, состоянием материальной нужды и неясности жизненных перспектив.

В параграфе 2.2 «Изменение социального статуса и социальной роли учителей» отмечается, что имущественное расслоение, территориальная стратификация и отраслевая дискриминация значительно повлияли на отрицательную динамику социального статуса работников образования. В иерархии доходов российских **социально-профессиональных** групп работник образования сместился с 7-го в советский период на **13-15** позиции, т.е. статусные позиции по стратификационным показателям ухудшились. **Произошло** резкое падение трудовой и профессиональной дисциплины: число правонарушений среди работников образования выросло в 305 раза по сравнению с 1989 годом, хотя число работников образования в России сократилось на 250-300 тыс. .

Только 7% работников образования готовы организовать частные школы или предложить легитимные образовательные услуги - **36%**, а 40% предпочитают заняться «массовым» **репетиторством**, оказывать «неформальные услуги», при этом имея низкую официальную зарплату и регулярно выходят на организуемые профсоюзами акции протеста (2-3 раза в год).

Для характеристики социально-статусных позиций **работников образования** требуется учитывать дополнительные **дифференцирующие признаки**, которые в современном обществе конкурируют со стабильными: половозрастные и структурно-мировоззренческие **позиции**¹². В 1999-2000 **годы** усилилась «феминизация» сферы образования (число мужчин сократилось с 18 до 5%). Такое изменение соотношения полов ведет к тому, что образование может рассматриваться как сфера **гендерного** неравенства. Образование теряет смысл «жизненной сферы», того занятия, на которое направлены усилия личности.

Безразличие к использованию **новационного** и профессионального потенциала молодых работников образования приводит к парадоксу «контрреформирования»: вверху директивным порядком проводятся реформы (**ЕГЭ**), но на местах молодые **специалисты**, которые по социально-демографическим, профессиональным и социокультурным критериям, могли бы обеспечить успех реформ, вытесняются из сферы образования.

В системе образования разрушена прежняя позитивная структура с иерархией профессионально-должностных статусов, новый позитивный порядок близок к состоянию «аномии», когда решающего значения не имеет ни профессиональный **стаж**, ни эффективная деятельность, ни нова-

¹² **Социология**. Основы общей теории. – М., 2002, с. 336

торский подход. Преуспевают «совместители», «циники», обладатели личных связей. Таким **образом**, статусные позиции дифференцируются по «вторичным» индивидуальным признакам, тем признакам, которые в стратификационной **модели**, «вторичны», допускают и вариантное, и **девиантное поведение**¹³.

У учителей нет причин считать себя частью господствующего **класса**¹⁴, но на них правящий класс возлагает ответственность за последствия проводимой образовательной политики, когда стимулируется **демонизация образования**¹⁵.

Ролевой набор современного работника образования не имеет легитимной **социальной матрицы**, то есть общество не предпочло одобренной поведенческой и должностной **матрицы**, образца ролевого поведения, который бы с позиции работника образования был социально эффективным и обеспечивал уважение и самоорганизацию. Наоборот, образ «просителя» или «доверителя», обладающего предписанными социальными **позициями**, ориентирует на исполнение конформистской или **«девиантной»** роли.

Межгенерационный разрыв нарушает профессиональное воспроизводство в сфере образования: **прагматизация** ценностей современного образования способствует вытеснению слоя «идеалистов», «наставников», «учителей», ослаблению социального контроля и нормативного порядка. Низкий уровень доходов, зачисление сферы образования в разряд дискриминируемых, **депривация** закрепляют доминирование работников с ориентацией на «выживание». Играемая роль учителя с постоянным воспроизводством **депривационного** эффекта создает готовность общества к снижению представляемой роли.

В параграфе 2.3 «Особенности **адаптационных** стратегий учительства» рассматриваются стратегии работников образования, которые представляют поведенческие **образцы**, направленные на достижение определенного профессионального и социального стандартов.

Социально-статусные позиции и **ролевые** установки работников образования зависят от **социальноэкономической** и социокультурной дифференциации **общества**, в результате чего снижается влияние образовательного, профессионального, должностного статусов и повышается значение личного **капитала**, доходов и социальной самореференции. Профессиональная идентификация соприкасается с институциональной **идентификацией**, что определяет выбор **стратегий**, которые направлены на сохранение, пролонгирование или приспособление к изменившимся обстоятельствам (условия **про-**

¹³ Штомпка П. Социология социальных изменений – М., 1996, с. 313

¹⁴ Кивинен М. Прогресс и хаос. – С.-Пб., 2001, с. 153

¹⁵ Смолин О.Н. Социально-философские аспекты государственной образовательной политики. – М., 2001, с. 408

фессиональной деятельности, престиж, динамика спроса на профессию и профессиональные перспективы).

В стратегиях работников образования парадоксально сочетается «негативная солидарность», что требует «равнения на бедность и **ущемленность**», и сохранение «формального признания». Работников образования можно квалифицировать: - **дезадаптантов, тех**, кто имеет «потери» и ощущает ухудшение своего положения по сравнению с прошлым статусом; - как «**нейтральных**», чьи позиции и самооценка ожидаемого и прошлого социального благополучия **совпадает**;- **умеренных**, в стратегиях которых доминирует позитивная динамика.

Адаптационная стратегия определяется по цепочке **«негативация - идентификация - коммуникация»** и социальное самочувствие зависит от сравнения результатов с группой идентификации. Адаптивная стратегия вынуждает работника образования избегать стрессовых и конфликтных ситуаций. На открытый конфликт с администрацией готовы **7,8%**, гораздо больше (32%) регулярно участвуют в «**ритуальных**» профсоюзных акциях. Только 2-3% - сторонников «альтернативных профсоюзов» или несанкционированных мероприятий.

Адаптационные стратегии работников образования можно классифицировать: -**преадаптивные**, связанные с «накоплениями» адаптивных ресурсов, это стратегии «личного выживания»: («От работника образования мало что **зависит**»); -**коадаптивные**, которые определяются актуализацией эффективных для современного российского общества способов и навыков; -«**продвинутые**», которые связаны с **институционализацией** **аскриптивных новаций**. Следует отметить, что доминирует *вариантное поведение*: теневые практики (совмещение, репетиторство), повышение толерантности к одежде, манере поведения учеников находится в пределах основного статуса работника образования.

Преадаптанты избегают креативного и **новационного** поведения; используют новые способы социального **действия**, но только в мере «выживания» (**репетиторство**). Преадаптанты относятся, по мнению М.А. **Шабановой**, к вынужденному пассивному типу **адаптации**. Преадаптанты приспособляются к изменившимся условиям потерей интереса к работе, **понижением** профессиональной **дисциплины**. Представленная стратегия создает «конформистское большинство, индифферентное к реформированию системы образования и нетрудно ожидать, что новации не вызовут **компенсации**, контрреформа может быть в результате «тихого саботажа»¹⁶.

Коадаптанты указывают на готовность действовать в направлении профессиональной переквалификации и **предъявляют** требования к созданию условий для самостоятельного социального и профессионального **вы-**

¹⁶Штомпка П. Социология социальных изменений. – М., 1996, с. 304

бора. **Кодадптанты** подчеркивают **неразвитость** механизма защиты своих групповых интересов: « следует менять не профессию, а условия оплаты труда в **обществе!**» **Субъективно, кодадптанты** настроены на позиции так называемого среднего **класса**, к принятию **его ценностей..**

Продвинутые стратегии предлагают восходящую социальную мобильность, связанную с преодолением профессионального **статуса**, его обменом на статус предпринимателя или чиновника. Ориентация на перемену профессии добровольна и пользуется одобрением у преимущественно молодых работников образования (25-35 лет). 38% респондентов **переходит** в сферу **торговли**, посреднической деятельности . Переключение на доходные виды деятельности несет издержки «неопределенности», **риск**, поскольку более половины (63% респондентов), из числа бывших работников образования признаются в **разочаровании**, профессиональной и социальной деградации.

Сторонники «продвинутых стратегий», как и **преадаптанты**, зависят от синдрома бедности: готовность к перемене профессии определяется страхом «быть всю жизнь бедным» (49% **респондентов**), но сторонники продвинутых стратегий попадают в ловушку «**индивидуализации**»: полагаясь только на **себя**, создают ситуацию «постоянного социального стресса», **фобий**, неуверенности и **безразличия**, в чем признаются 41% респондентов. Не используется потенциал группового социального **капитала**, кроме «негативной солидарности», достаточной для «выживания» Изменение социального статуса работников образования отражает процесс социальной дифференциации российского общества.

В « Заключении» подводятся итоги **работы**, показаны основные направления дальнейшего исследования.

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. **Шелковников В.Е.** Динамика изменения социального статуса работников образования в современной России. – **Ростов-на-Дону.: Изд-во СКНЦ ВШ, 2002. (1,9 п.л.)**.
2. **Шелковников В.Е.** Теоретико-методологические подходы к исследованию социального статуса работников образования - **Ростов-на-Дону.: Изд-во СКНЦ ВШ, 2003. (1,7 п.л.)**

Сдано в набор 15.08.2003 г. Подписано к печати **15.08.2003 г.**

Формат 60x84/16 печать **офсетная**, гарнитура Times

Тираж 100 **экз.**, Заказ 816

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии **ООО «Ант»**
344018, г. Ростов-на-Дону, пер. Островского, 153.